

¿PUEDEN CONTRIBUIR LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO A LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS EN LA ESCUELA? BASES PARA UN PROYECTO EDUCATIVO

Can Funds of Knowledge contribute to the involvement of Roma families in schools? Basis for an educational Project

Mar LORENZO MOLEDO, Gabriela MÍGUEZ SALINA, Francisco X. CERNADAS RÍOS
*Universidad de Santiago de Compostela, España.

Mdelmar.lorenzo@usc.es; gabriela.miguez@usc.es; fucocernadas@edu.xunta.gal
<https://orcid.org/0191-2112-2768-3329>; <https://orcid.org/0191-2112-3703-1543>;
<https://orcid.org/0191-2111-7149-9839>

Fecha de recepción: 14/08/2019

Fecha de aceptación: 31/11/2019

Fecha de publicación en línea: 01/01/2020

RESUMEN

El enfoque de los Fondos de Conocimiento, cuyo origen antropológico se remonta al estudio de las relaciones de *confianza* entre hogares mexicanos constituidos en la frontera con los EE. UU., se ha consolidado en muchos países como un modelo efectivo para el trabajo con familias en riesgo de exclusión social. Se trata de recoger los recursos culturales familiares para convertirlos en saberes susceptibles de ser incorporados en la escuela. El presente trabajo tiene como objetivo estudiar los Fondos de Conocimiento como marco teórico para el diseño de programas socioeducativos, que fomenten la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos. Para ello, utilizamos una metodología de carácter descriptivo a partir del análisis de los principales estudios teóricos llevados a cabo sobre esta temática tanto a nivel nacional como internacional, concretamente en Norteamérica, donde este enfoque ya cuenta con una trayectoria reconocida. De los resultados se deriva la idoneidad de los Fondos de Conocimiento de las familias gitanas como base para el diseño de propuestas de educación inclusiva que promuevan la implicación de estas en la

educación de sus hijos favoreciendo con ello sus posibilidades de éxito educativo. Bajo esta lógica, ha de tenerse en cuenta el respeto por la historia y la incorporación de sus voces en el ideario político y social, en aras de mejorar las relaciones entre familia y escuela, y con ello, el rendimiento académico del alumnado, reconociendo su papel como sujetos de derechos, con la finalidad de fomentar una mayor inclusión de la comunidad gitana en los centros escolares.

Palabras clave: fondos de conocimiento; familias gitanas; alumnado gitano; implicación escolar; rendimiento escolar; educación inclusiva.

ABSTRACT

The Funds of Knowledge approach, whose anthropological origins date back to the study of trust relationships between Mexican households constituted on the border with the US, has established itself in many countries as an effective model for working with families at risk of social exclusion. It involves collecting family and cultural resources and turning them into knowledge that can be incorporated into schools. This paper is aimed at studying the Funds of Knowledge as a theoretical framework for the design of socio-educational programs, which encourage the involvement of Roma families in their children's education. To this end, we use a descriptive methodology based on the analysis of the main theoretical studies carried out on the subject both nationally and internationally, specifically in North America, where this approach has already had a recognized trajectory. The results show the suitability of the Funds of Knowledge of Roma families as a basis for the design of proposals for inclusive education. This type of education promotes their involvement in the education of their children, thereby promoting their chances of educational success. Under these considerations, the respect for their history and bringing their voices into the political and social ideology must be taken into account, in order to improve relationships between family and school and, along with it, the academic performance of students, recognizing their role as subjects of rights, with the purpose of promoting greater inclusion of the Roma community in schools.

Key words: funds of knowledge; Roma families; Roma students; school involvement; school performance; inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN: LA REALIDAD DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Lo que nos proponemos en este trabajo es presentar los Fondos de Conocimiento (FdC) como un enfoque susceptible de favorecer el diseño de programas socioeducativos, cuya finalidad sea el fomento de la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos. Históricamente, los FdC se han utilizado para la legitimación del capital cultural de familias en riesgo de exclusión social.

Con este objetivo, apuntamos primero algunos datos que reflejan la situación de fracaso escolar de una buena parte del alumnado de este colectivo, para, posteriormente, referir el importante papel que la literatura científica concede a la participación familiar como variable predictora del rendimiento académico. A continuación, utilizando la metodología de los FdC como marco teórico, presentamos un programa socioeducativo diseñado para fomentar la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos e hijas. Finalmente, recogemos las principales conclusiones teóricas que pronostican el potencial del programa.

La comunidad gitana, presente en la península desde hace más de seiscientos años, constituye una minoría étnica con identidad cultural propia, que ha venido resistiendo durante siglos todo tipo de persecuciones, intentos de asimilación, y aún de aniquilación. El respeto por la singularidad de este grupo social invisibilizado no se ha dado en el pasado ni tampoco en el presente; peor aún, se trata de «uno de los colectivos percibidos de forma más negativa por la sociedad española» (Besalú, 2002, p. 224).

Hasta bien entrados los años setenta los gitanos fueron simplemente excluidos de la institución escolar, al igual que de otras esferas institucionales y sociales; o mejor, habría que decir que eran obligados a escolarizarse. Desde entonces, sin embargo, los niveles de escolarización de la población gitana en las distintas etapas educativas han experimentado un notable avance.

Ahora bien, la normalización escolarizadora del alumnado de etnia gitana en el sistema educativo está lejos de alcanzarse. Esta comunidad «muestra, en términos generales un menor grado de escolarización, mayor analfabetismo, mayor abandono escolar, menor presencia de estudiantes gitanos en educación de grado superior y menor éxito en los estudios, que el resto de la población» (Fundación Secretariado Gitano, 2013, p. 13). A los alumnos y alumnas les cuesta trabajo seguir determinadas rutinas y ritmos, no llevan el material escolar necesario, las relaciones de la familia con la escuela son escasas o deficitarias, etc.; factores que, junto al proceso de estigmatización y al frecuente éxodo de la población escolar paya de centros que escolarizan a niños gitanos,

constituyen síntomas de un fracaso colectivo de índole social, política y educativa que, desde una perspectiva etnográfica, puede explicarse como un proceso contextualizado que refleja en gran medida el desencuentro intercultural entre la minoría gitana, la escuela y la población mayoritaria (García Pastor, 2009, p. 19).

De acuerdo con los datos de un estudio en el conjunto del Estado llevado a cabo durante el curso escolar 2008-2009 por la Fundación Secretariado Gitano (2010), que incluye la pertinente comparación con la investigación sobre la situación del alumnado gitano en Educación Secundaria y Primaria realizada en el año 1994, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- En la actualidad, si bien únicamente el 68,7% de niñas y niños gitanos se escolariza a la edad de 3 años o antes (en el año 1994, ese porcentaje se reducía al 59%), la práctica totalidad de la población gitana (93,2%) accede a la escuela en edad obligatoria, y buena parte de la misma continúa escolarizada durante toda la Educación Primaria. En contraste, entre la población general, el porcentaje de escolarización para la edad de 3 años en el año 2007 era del 95,3 % (Ministerio de Educación y Ciencia 2008) y del 99,12% en el caso de la Educación Primaria.
- Falta de continuidad en la escolarización, de la que da cuenta el significativo porcentaje de niños y niñas gitanas que abandona la escuela en los años previos o en el paso a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), siendo esta proporción más elevada en el caso de las niñas. La tasa de escolarización de chicos gitanos entre 13-15 años era en 2007 del 84,2%, mientras el porcentaje bajaba al 71,7% para el caso de las chicas en el mismo tramo de edad (López de la Nieta, 2011).

En cuanto a la situación en nuestra comunidad autónoma (Galicia), mientras la educación secundaria o superior llega al 58% de la población de más de 15 años, en la población gitana no pasa del 11%. Inversamente, un 77% no concluyó los estudios primarios (6º curso) y sólo el 1,2% finalizó estudios secundarios o superiores (Fundación Secretariado Gitano, 2008).

- Absentismo escolar elevado. Casi la cuarta parte (22,5%) de las niñas y niños gitanos se ausentan durante tres o más meses del centro en un mismo curso. Comparando esta cifra con la correspondiente al año 1994 (57%), podemos afirmar que el avance ha sido notable.
- Alto número de alumnos que repiten curso. El 81,8% del alumnado gitano (78% en el caso de los niños y 84% en el de las niñas) se encuentra en el nivel escolar que le corresponde por edad, el 18,1% un año por debajo del curso que le corresponde por edad, el 0,7% con dos años de diferencia y el 0,1% con más de dos. También en este caso, el desfase edad-curso ha disminuido considerablemente en los últimos quince años, cuando el 65% del alumnado llevaba al menos un año de retraso.
- Bajo rendimiento académico. De acuerdo con las valoraciones efectuadas por el profesorado, casi siete de cada diez niñas y niños gitanos se sitúan por debajo de la media de su grupo en cuanto al rendimiento escolar se refiere, y es cada vez más elevado el porcentaje de los que se encuentran muy por debajo (35%). Paradójicamente, este porcentaje supone un incremento considerable con relación a 1994, año en el que representaba el 22% del total.

El intento de explicar los malos resultados educativos de este alumnado acudiendo al supuesto desinterés hacia la educación por parte de la comunidad

gitana parece más destinado a tranquilizar conciencias que respecto a otra cosa. Tal como apuntan Arriaga, Gómez, y Elboj (2004), «esta falta de interés no es hacia la educación, sino hacia un sistema educativo discriminatorio, que en algunos casos ignora y en otros menosprecia a la cultura gitana» (p. 69). Tampoco hemos de ignorar algunas variables culturales presentes en la comunidad gitana que, según señala Liégois (1998), contribuirían a explicar su escaso desempeño escolar: a) sus modelos de relación social que desafían los ritmos, rutinas y normas escolares; b) una concepción del tiempo que valora el aquí y el ahora; c) un tiempo madurativo en el que, con frecuencia, no cabe prolongar la adolescencia, contrariamente al resto de la sociedad donde se ha convertido en imprescindible para completar itinerarios educativos; d) una concepción del espacio que choca con la organización pautada y rutinaria que hace la escuela; y, e) una tradición oral, de comunicación directa, que no soporta los silencios escolares.

A las carencias sociales, marginalidad y pobreza, que propician la situación de desventaja socioeducativa con la que parten la mayoría de los estudiantes gitanos al inicio de su escolaridad, hay que sumar otras circunstancias presentes en el sistema educativo, que también contribuyen a explicar ese fracaso. La duda sobre hasta qué punto la educación compensa las desigualdades, o por el contrario, las refuerza o estigmatiza, sigue vigente, y no está de más recordar aquí la profecía que genera por sí misma las condiciones de su cumplimiento. En este sentido, ya se ha dicho que la educación puede actuar como componente excluyente «cuando sus contenidos, organización y las actitudes de sus profesionales llevan a la segregación educativa de las personas gitanas» (Arriaga *et al.*, 2004, p. 68).

La escuela sigue siendo una institución de la cultura hegemónica, que tiende a excluir e invisibilizar la identidad cultural de los grupos minoritarios; es así que no pocos gitanos la ven como una entidad extraña, formando parte del hostil mundo exterior. Las dificultades que aquejan a los alumnos de este colectivo no son problemas individuales atribuibles a cada uno de sus miembros. Y es que, tal y como defienden Lalueza, Crespo, Pallí, y Luque (2001), el problema principal no reside en las diferencias culturales, sino en la subordinación de un grupo cultural a otro. El hecho de que la mayoría de los agentes implicados en el desarrollo del sistema educativo descuiden el impacto de esa asimetría en la construcción de la identidad del alumnado gitano, sólo se explica por la absoluta minusvaloración (cuando no desprecio) que muestran hacia la cultura gitana, estigmatizada como carencial. En este sentido, nos es posible definir a los integrantes de comunidades en riesgo de exclusión como «carentes de algo». Antes bien, tales grupos disponen de un enorme potencial: son agentes de cultura. Específicamente, en los gitanos, la cultura supone una serie de conocimientos y habilidades que les ha permitido sobrevivir en un escenario ciertamente hostil (Lalueza, Crespo, Pallí, y Luque, 1999). Diferentes autores (Besalú, 2002; Etxeberría, 2003; Fundación Secretariado Gitano, 2006) han llamado la atención sobre la total ausencia de la cultura gitana,

sus valores, costumbres e historia en el currículo escolar, y, particularmente, sobre la falta de formación del profesorado para atender debidamente a una educación de tipo intercultural. Casi siete de cada diez centros (67%), se afirma en un estudio de la Fundación Secretariado Gitano (2009, p. 119), no se han planteado siquiera la incorporación de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en su proyecto de centro escolar. Y lo que es peor, únicamente en el 17% de los casos (el porcentaje era del 10% en 1994) existe un proyecto ejecutándose en esa dirección.

Esta omisión del pueblo gitano en el currículum oficial establecido (Cernadas Ríos, Santos Rego, y Lorenzo, 2013) genera el sentimiento de no estar representado en el sistema educativo. Más aún, esa ausencia de referentes culturales propios,

cuando se percibe como un intento de asimilación por parte del grupo dominante, conduce a muchos niños y niñas a la oposición cultural, poniéndolos en la absurda tesitura de tener que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones, y aquellos que, incluso sin ser definitivamente antagónicos, se consideran más propios de la sociedad mayoritaria (García Pastor, 2009, p. 423).

Por todo esto creemos que los avances reales vendrán con el fomento en las aulas de un currículo más intercultural, con el fin de apoyar el mejor conocimiento y comprensión de los distintos grupos étnicos. No entendemos otro modo de preparar para una vida en común (Santos Rego, Cernadas Ríos, y Lorenzo, 2014).

2. PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Siendo que familia y escuela comparten propósitos educativos, a poco que pretendan avanzar con posibilidades de éxito, están irremediablemente condenadas a entenderse. De una parte, no cabe ignorar el relevante papel que los centros escolares pueden desempeñar en la integración social de las familias, particularmente de aquellas pertenecientes a minorías culturales; y de otra, sin una auténtica colaboración de las familias en la vida de la institución educativa no resulta posible la creación de un currículo que recoja todas las necesidades de los alumnos, lo que impide de facto llevar a cabo una verdadera educación inclusiva (Santos Rego, Crespo, Lorenzo, y Godás, 2012). Y, por si eso no fuera bastante, la evidencia empírica acerca de la importancia de la implicación escolar de madres y padres sobre los logros académicos y personales de sus hijos, desde las etapas más tempranas de la enseñanza, resulta abrumadora. El compromiso de los progenitores constituye, en fin, uno de los pilares básicos del sistema educativo (ver Epstein, 2001, 2013).

Entre los factores parentales que se considera influyen de manera positiva o negativa sobre el rendimiento escolar de los alumnos, podemos distinguir dos tipos de variables: estructurales y no estructurales (González-Pienda, 2003). Dentro de las primeras, destaca el nivel sociocultural de la familia, entendido fundamentalmente a partir del volumen de capital cultural y educativo de los progenitores (Bourdieu y Passeron, 1970). En la categoría de los factores no estructurales (más susceptibles

de modificación), las conductas de implicación educativa de los padres con impacto sobre el rendimiento escolar engloban fenómenos muy dispares: clima afectivo del hogar, prácticas sociales y educativas, expectativas educativas que las familias albergan sobre la educación de los hijos e hijas —que son las que a la postre van a marcar el tipo de vínculo que la familia construye con la escuela—, comunicación con ellos sobre actividades escolares, lectura conjunta, desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y unos buenos hábitos de trabajo, supervisión y ayuda que prestan los progenitores con las tareas escolares, provisión de materiales y recursos para el estudio, grado de satisfacción ante los resultados obtenidos, calidad de las relaciones con el centro escolar y sus profesionales, presencia física en las actividades escolares, etc. En este ámbito, tres son las modalidades básicas de compromiso familiar: la socialización académica, la cual presupone una actuación de padres y madres basada en la comunicación de expectativas y aspiraciones, facilitando a los estudiantes los recursos educativos que complementen el trabajo escolar y satisfagan sus metas e intereses; en segundo lugar, el trabajo en casa basado en el compromiso de los padres con las actividades educativas, la supervisión del trabajo escolar y la aportación de refuerzos al aprendizaje de forma continuada y consistente; y, en tercer lugar, la implicación basada en la escuela, centrada exclusivamente en la participación de las familias en la dinámica del centro escolar (eventos, voluntariado, comunicación con el profesorado, órganos de gobierno, etc.) (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

De manera particular, la literatura científica nos proporciona abundantes revisiones meta-analíticas que muestran una asociación significativa entre la calidad de la participación de los padres y el rendimiento académico que obtienen sus hijos (Grant y Ray, 2013; Hill y Tyson, 2009; Jeynes, 2007 y 2012; Sanders y Sheldon, 2009). En nuestro país, es importante resaltar el meta-análisis llevado a cabo por Castro, Expósito, Lizasoain, López, y Navarro (2014), en el que concluyen que las relaciones más fuertes se encuentran cuando las familias tienen altas expectativas académicas, desarrollan y mantienen la comunicación con sus hijos centrada en actividades y tareas escolares y en el desarrollo de sus hábitos de lectura, pero no están especialmente relacionadas la supervisión y control de los deberes o la asistencia a actividades en la escuela (Valle *et al.*, 2015).

Ahora bien, la colaboración práctica de los padres en general con la educación escolar de sus hijos nos sitúa, sin embargo, ante un panorama bastante alejado de lo que recomiendan la legislación, la investigación y los informes internacionales. Distintos estudios (Feito, 2007; Garreta, 2017) señalan que actualmente el nivel de compromiso de las familias en las escuelas es más bajo que hace unos años. De hecho, según demuestra el informe del Consejo Escolar del Estado (2015), la relación familia-escuela se mantiene como uno de los retos pendientes de nuestro sistema educativo, y aún más en contextos multiculturales. Contingencia que resulta particularmente cierta por lo que respecta a la intervención de las familias gitanas

en la escuela; no en vano, tal como apunta García Pastor (2009) «la realidad escolar de la infancia gitana parece marcada por la falta de comunicación y entendimiento entre la escuela y las familias» (p. 371).

Son ya muchos los investigadores que en España, contando con el aval de la demostrada eficacia de los programas educativos destinados al incremento de la participación familiar (Flecha, 2012; Martínez, Rodríguez, y Gimeno, 2010; Lorenzo, Godás y Santos Rego, 2017; Torio, Pena, Rodríguez, Fernández, y Molina, 2010), plantean la necesidad de diseñar y poner en práctica proyectos específicos de este tipo, destinados a ayudar a los padres en la tarea educativa con sus hijos y, al tiempo, desarrollar su sentimiento de pertenencia al centro.

Buen ejemplo de estos planes lo constituye el programa ECO-FA-SE, diseñado y puesto en marcha por el Equipo de Investigación ESCULCA, de la Universidad de Santiago de Compostela (Santos Rego, 2014). El programa se basa en el trabajo colaborativo entre centro y familia pensando en cómo mejorar las variables que repercuten en el proceso educativo del alumnado. Lo que pone de manifiesto el citado estudio es que el rendimiento educativo del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria se ve notoriamente potenciado cuando se logra concertar acuerdos básicos de enfoque y práctica de acciones a realizar entre centro escolar y familia.

El camino no está, con todo, libre de dificultades. Si bien es cierto que la responsabilidad en esta materia cabe situarla en la propia institución escolar, puesto que, tal como afirman Dauber y Epstein (1993), la participación de las familias solo se producirá si existe un esfuerzo deliberado por parte de los centros educativos; en el desarrollo de los proyectos convendrá que tengamos presentes «las carencias formativas de un profesorado que desconoce, en gran parte, técnicas que puedan mejorar la implicación familiar» (Merino y Muñoz, 1998). Tampoco se nos oculta que no todos los programas de implicación parental han tenido impactos positivos en relación con el éxito escolar, y aun debemos aceptar la posibilidad, apuntada por diferentes autores (Driessen, Smit y Slegers, 2005; Dubet y Martucelli, 1998; Lee & Bowen, 2006;), de que ciertas prácticas pudieran tener efectos contraproducentes, llegando incluso a generar una mayor desigualdad entre las familias más participativas y otras menos familiarizadas con el contexto escolar.

Considerando, por lo tanto, que la complicidad entre familias y equipo educativo es clave para el éxito educativo, resulta incuestionable la necesidad de un tipo de educación familiar,

más patente en aquellas familias en las que los padres no disfrutaban de un nivel educativo suficiente para entender el valor de la educación en general y para acometer las prácticas propias de la educación en familia, entre las que se encuentra el esfuerzo de acompañamiento requerido por los hijos en su vida escolar (Bernal, 2015, p. 101).

En pocas palabras, importa —y mucho— la participación de los padres, pero nuestro verdadero propósito es la creación de una verdadera comunidad educativa.

3. EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

El término «Fondos de Conocimiento», en su concepción antropológica, tiene sus raíces en los años 60 del pasado siglo. Específicamente, aparece en la terminología utilizada por Eric Wolf (1966), para definir el conocimiento que las familias manipulan para proveer de recursos a sus hogares. Posteriormente, esta definición fue utilizada por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992), en un estudio centrado en las formas de vida de las familias en la frontera entre México y EE.UU. Dicho estudio se llevó a cabo a través del Proyecto Tucson, que tuvo su fundamento en la realización de extensas entrevistas etnográficas a familias de clase trabajadora, con la finalidad de conocer la importancia de las relaciones de reciprocidad entre los hogares de inmigrantes en el estado de Arizona. Una vez desarrolladas las entrevistas, se puso de manifiesto la importancia de las familias en su papel de portavoces de información, ayuda mutua y apoyo para otros hogares migrantes recién llegados a la zona. Estos recursos intercambiados entre las comunidades fueron reconocidos por estos autores como Fondos de Conocimiento.

En ese mismo período surgirían otras perspectivas de carácter tanto sociológico como psicológico que servirían como soporte para la concepción actual de los Fondos de Conocimiento en la escuela. En primer lugar, desde una dimensión sociológica, destaca la figura de Pierre Bourdieu (1979) y su teoría del capital cultural, que define como

todo lo que se adquiere en las familias cultivadas, las historias de los padres, la lectura de libros, etc., todos adquiridos de forma inconsciente como pre-saberes, unos tienen más que otros, y esto provoca que la reproducción de las desigualdades se lleve a cabo mediante la transmisión del capital cultural (p. 12).

A pesar de que al incorporar el concepto de «capital cultural», Bourdieu no se centró en las interacciones entre familia y escuela, su cuerpo analítico da a entender la importancia de las prácticas culturales relacionadas con la mediación en la participación de padres/madres y niños/as en el sistema escolar (Loizos, 2006). Es por ello, que esta teoría marcaría uno de los trabajos más reconocidos del gran sociólogo francés, abriendo así una fructífera línea de investigación acerca del rendimiento escolar entre niños/as de clase alta y niños/as de clase trabajadora.

A propósito de la relación entre Fondos de Conocimiento y Capital Cultural, Zipin (2009) introduce una discusión en la que sugiere que cuando los Fondos de Conocimiento se incorporan con éxito a las aulas, esto interrumpe los procesos tradicionales de valor de cambio, transformando así el valor de los diferentes tipos de conocimiento, «redistribuyendo» modalidades culturales para aprender también de las familias menos poderosas, teniendo en cuenta para ello una perspectiva holística de la cultura y un estudio de las relaciones de poder implícitas en las relaciones entre las élites culturales y la escuela.

Además, Ríos Aguilar, Márquez, Gravitt, y Moll (2011), estiman que el estudio de los Fondos de Conocimiento, desde el punto de vista del capital, es capaz de proporcionar un mejor análisis de las oportunidades educativas que pueden conducir a una comprensión más matizada de ciertos aspectos de la educación de los estudiantes menos representados, incluida la instrucción, las relaciones entre la familia-escuela y el diseño de programas y políticas dirigidas a mejorar el nivel educativo y ocupacional de los estudiantes. En este sentido, proponen investigar, por una parte, cómo los Fondos de Conocimiento de los alumnos y las familias son transmitidos y convertidos en diversas formas de capital cultural y social; y, por otra, cuándo los capitales de los estudiantes y las familias son activados y/o movilizados para asegurar las ganancias de la inversión.

Por otro lado, desde una perspectiva psicológica, no hemos de olvidar la figura de Vygotsky (1977), cuya teoría señala que la educación formal conlleva desarrollar conceptos científicos, mediados por los profesores y las actividades de enseñanza y aprendizaje, a partir de los conceptos espontáneos que los alumnos han aprendido a través de su experiencia en situaciones informales, que él define como enseñanza basada en la cultura. Así, establece una diferenciación entre conceptos espontáneos y conceptos científicos, según la cual, antes de la escolarización obligatoria los niños y niñas ya han adquirido un repertorio complejo y significativo de habilidades comunicativas y conceptos lingüísticos que los infantes llevan consigo a las escuelas.

Sin embargo, las aulas demandan nuevos aprendizajes conceptuales y sociales, más próximos a los conceptos científicos de la cultura dominante. Y es ahí donde radica el problema. El alumnado procedente de la cultura dominante realiza una transición más directa entre los conocimientos familiares y los escolares (pensamiento espontáneo frente a pensamiento científico) ya que, al fin y al cabo, se comparten muchas cosas implícitas, entre ellas las propias concepciones sobre la educación (Broker, 2003). No obstante, dicha transición es más indirecta entre los grupos más desfavorecidos. El alumnado socializado en grupos culturales minoritarios, que no comparten aspectos implícitos de la cultura escolar del mayoritario, está en desventaja. Se enfrenta a una serie de situaciones comunicativas que a veces resultan extrañas, por lo cual participar en ellas puede suponer una renuncia a las identidades, códigos comunicativos, prácticas de aprendizaje, valores y conductas culturales adquiridas en el contexto familiar-comunitario (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

En este sentido, Vygotsky comprendió que el niño traslada al entorno escolar (y a cualquier otro) el conocimiento sociocultural que aprende en casa. Para que el potencial de aprendizaje sea máximo, el profesor necesita saber cómo puede hacer para que el niño —ese niño en particular— construya el conocimiento. Por ello, es necesario que el docente entienda al alumno, y las relaciones que éste establece con su familia (McIntyre, Kyle, y Rightmyer, 2005). Aquí es donde encontramos uno de los aspectos fundamentales de su teoría, que sirven para justificar la incorporación del enfoque de los Fondos de Conocimiento en los centros educativos, con la

finalidad de contrarrestar las teorías del déficit escolar frecuentemente dirigidas a explicar el porqué de los peores resultados académicos del alumnado procedente de diferentes estratos sociales y/o culturales.

Una vez constatado el éxito de los trabajos liderados por los *académicos* de Tucson, nuevas iniciativas comenzaron a tener lugar en diversas partes del mundo. En una importante revisión sobre la literatura al respecto, Hogg (2011) recoge las diversas definiciones que del enfoque se han constituido, en países como Australia y Canadá, aportando diferentes estrategias de trabajo en función del contexto. Tales concepciones han servido como guía para la inmersión de nuevos investigadores en este campo.

Posteriormente, Llopart y Esteban-Guitart (2018) llevaron a cabo una nueva revisión del estado de la literatura sobre este enfoque, en la que destacan la incorporación de estudios de educación adulta, Fondos de Conocimiento de las personas mayores, entre otros, además de la inclusión a las investigaciones de material producido por los estudiantes para detectar sus propios Fondos de Conocimiento, conectándolos simultáneamente con el contenido curricular. Por otra parte, se establecen nuevas líneas de investigación, relacionadas con el diálogo de este enfoque con otras perspectivas teóricas sobre educación, y la novedad de reconocer también como Fondos de Conocimiento las «aspiraciones» (Zipin, 2009) y «resistencias» (Yosso, 2005).

Concretamente, en el Estado Español, existen diversas propuestas de esta perspectiva, lideradas por el trabajo del profesor Esteban-Guitart (2012), con el objetivo de detectar los *Fondos de Conocimiento e Identidad* de los alumnos. Partiendo de la propuesta original de Bagnoli (2004, 2009), quien plantea una aproximación metodológica cualitativa conocida como «multi-metodología autobiográfica», desarrolla una estrategia más amplia, la «multimetodología autobiográfica extendida» (MAE), que ofrece quince técnicas para el estudio de la identidad organizadas alrededor de cuatro secciones o dimensiones: entrevistas en profundidad, dibujo identitario revisado, detección de artefactos-rutinas-formas de vida y creación de mapas psicogeográficos.

Gran parte de estas propuestas han sido aplicadas únicamente en el trabajo con familias migrantes, lo cual justifica la pertinencia de desarrollar experiencias con personas gitanas como la que presentamos en este artículo.

3.1. *El Community Literacy Project*

El concepto de los Fondos de Conocimiento tiene en la actualidad su campo de estudio más reconocido en la Educación. Lo que se debe en buena medida a la investigación realizada por el profesor Luis Moll (Universidad de Arizona), haciendo uso de la etnografía por un lado, y de la teoría sociocultural de Vygotsky, por otro. En el marco de esta fusión teórico-metodológica, Moll comenzó a trabajar en el *Community Literacy Project*, cuyo primer estudio concluyó en 1992, con la participación de diez profesores y un grupo de investigadores universitarios. Su meta principal

era desarrollar métodos de enseñanza innovadores partiendo de los conocimientos y habilidades puestas de manifiesto en los hogares locales. La investigación, hizo uso, como acabamos de decir, de técnicas etnográficas, principalmente entrevistas abiertas, observación, historias de vida y estudios de casos. Fue de ese modo que el concepto de Fondos de Conocimiento pasó a entenderse como,

aquellos cuerpos de conocimiento cultural e históricamente acumulados y habilidades esenciales para el funcionamiento individual y el bienestar en el hogar. A medida que los hogares interactúan dentro de los círculos de parentesco y amistad, los niños son participantes-observadores del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico que forman parte del funcionamiento de cada hogar (Moll y González, 1994, p. 443).

El *Community Literacy Project* implicaba la participación conjunta de investigadores y profesores, convertidos en etnógrafos dentro de los hogares de las familias participantes. Desde luego, la relación con la maestra o maestro de sus hijos e hijas era mucho más cómoda para las familias, por lo que fue así como se partió con la recogida de información, procediéndose a continuación con el análisis de la misma en reuniones al efecto (González, Moll, & Amanti, 2005).

Naturalmente, el enfoque implica entender el contexto sociopolítico y económico de los hogares y analizar su historia social. La historia incluye orígenes y desarrollo, sobre todo, la trayectoria laboral de las familias, donde se instalan algunos de los Fondos de Conocimiento acumulados por los hogares, justo los que más tarde serán objeto de aprovechamiento en el currículo escolar, a modo de conocimientos y saberes válidos para el desarrollo de competencias transversales que se tienen por importantes en el éxito escolar del alumnado.

4. LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS EN LA ESCUELA: DISEÑO DE UN PROGRAMA BASADO EN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

La introducción de los Fondos de Conocimiento en las aulas se vio impulsada por la necesidad de reconocer y legitimar la diversidad de saberes presentes en la escuela, buscando la visibilización de los grupos marginados. Dos décadas después de que el término empezara su andadura en EEUU, su popularidad ha llegado incluso al discurso político. Por ejemplo, en un documento del *Department for Education and Skills* (DfES) del Reino Unido para profesores de alumnos de minorías étnicas se recoge lo siguiente: «Las escuelas tienen mucho que ganar con las experiencias y la comprensión de las familias y comunidades. El aprovechamiento de sus fondos de conocimiento enriquece a una escuela de diferentes maneras» (DfES, 2004, p. 8).

Es importante que el enfoque no se desvíe de su función principal en la escuela: la inclusión del alumnado en situación de desventaja y la igualdad de oportunidades para el éxito escolar. De lo que en realidad se trata es de evitar una visión esencializadora de la cultura, a menudo proveniente de administraciones educativas dadas al apoyo de proyectos de educación compensatoria y no tanto de actividades

diseñadas bajo una perspectiva intercultural, potenciadora del valor pedagógico del lenguaje y de los recursos culturales de los niños y de las familias mediante la identificación y movilización de los recursos socioculturales (Amador, 2016).

Nuestra intención es, pues, hacer uso del enfoque de los Fondos de Conocimiento con familias gitanas, tratando de conseguir más inclusión social y académica de sus miembros, empezando por la educación de los más jóvenes.

Diversos trabajos han explorado la relación existente entre la participación de las familias gitanas en la escuela y su impacto en el rendimiento académico del alumnado (Bhopal, 2004; Derrington, 2007). El informe anual del *Roma Educational Fund* (2010) destaca que la participación de los padres y madres de etnia gitana en la educación de sus hijos mejora las oportunidades educativas de los estudiantes, favoreciendo su acceso a la educación secundaria obligatoria. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

Teniendo en cuenta la importancia otorgada por Vygotsky (1977) a los conceptos específicos, un estudio longitudinal encabezado por Flecha y Soler (2013) concluía que uno de los mayores aportes de las familias gitanas en la escuela, pensando en la mejora de la participación y el rendimiento de sus hijos, es la «inteligencia cultural», derivada de sus propias experiencias y del contexto cultural compartido. Es justo el aspecto que nos sirve como base para incorporar el enfoque de los Fondos de Conocimiento en la escuela. No es otro el escenario al que referimos un programa basado en la investigación existente y que ya se está desarrollando desde la Fundación Secretariado Gitano, con un plus añadido en el tema de la participación familiar, pues es clave para la mejora de los resultados académicos de los hijos (Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

Específicamente, en el contexto gallego, desde el año 2009 la Fundación Secretariado Gitano viene desarrollando el programa «*Promociona*» en el ámbito educativo dirigido al alumnado, las familias, los centros escolares y otros agentes educativos y sociales.

Estructuralmente, «*Promociona*» se divide en tres niveles: un primer nivel de carácter individual, en el que se diseña un plan de trabajo con cada alumno/a y su familia; un segundo grupal, constituido por sesiones grupales de apoyo escolar y orientado a trabajar competencias, tanto del propio alumnado como de sus familias; y, un tercero (nivel socio-comunitario), que se desarrolla, entre otras estrategias, mediante campañas de sensibilización o encuentros de estudiantes y familias.

El objetivo se circunscribe al diseño de un programa que refuerce lo que ya se está haciendo por parte de la organización, incorporando el trabajo con las familias en base de los Fondos de Conocimiento, que puedan, de un lado, llegar a reforzar el papel su papel en la educación de sus hijos, y motivar, de otro, su participación e implicación en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en la búsqueda del diseño de un Programa lo más ajustado posible a la realidad de la Comunidad Gitana en Galicia, concretamos

un Proyecto Piloto, para el que contamos con la colaboración de la Fundación Secretariado Gitano como mediadores en el proceso de diálogo de saberes entre las familias gitanas, las instituciones educativas participantes y el personal investigador de la Universidad.

Obviamente, este proyecto se posicionó con la finalidad de lograr una mejor implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos, a fin de lograr una mejor inclusión escolar y social. Así, de una parte, hemos conseguido un acercamiento con las familias para que conociesen el papel que la educación juega en el desarrollo individual y social de sus hijos e hijas; y de otra, hemos favorecido un ambiente de «reciprocidad», tratando de que las familias aportasen capital cultural de sus hogares susceptible de enriquecer el desarrollo curricular de los centros educativos.

Partimos de una dilatada experiencia de trabajo con familias inmigrantes en el intento de proponer un modelo de intervención educativa basado en los Fondos de Conocimiento. El modelo se sustenta en dos pilares básicos y en distintas fases planteando una intervención gradual que logre acercar más a familias y centros educativos.

Así, hemos de aclarar a quién fue dirigido este primer proyecto y quiénes fueron los agentes implicados. Así, por un lado, los destinatarios fueron 7 familias con niños y niñas escolarizados en la Educación Primaria, nivel en el que puede resultar más fácil definir las actividades a realizar, siendo, además, la etapa en la que conviene incidir si ansiamos prevenir el fracaso escolar. Concretamente, los destinatarios fueron alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

Asimismo, la intervención corrió a cargo de varios agentes: trabajadores de la fundación Secretariado Gitano, investigadores universitarios y profesionales de los centros educativos.

Una vez delimitados los agentes que iban a hacer de este proyecto una realidad, nos planteamos una cuestión fundamental: cómo motivar la participación de las familias en el mismo. Sabemos de programas muy bien diseñados desde el punto de vista técnico, pero que han fracasado por no saber aproximarse a la población objeto de estudio y no haber previsto problemas de cobertura.

En este sentido, la primera cuestión abordada fue el espacio de trabajo con las familias. Procuramos un espacio educativo en el que las familias se pudiesen sentir cómodas y acogidas; un lugar que les fuese familiar y en el que, en definitiva, se pudiese generar un clima de confianza sin el que la participación se hace difícil. Elegimos la sede del Secretariado Gitano (Pontevedra), porque consideramos que cumplía con los requisitos anteriormente expuesto, y en donde contamos, además, con recursos humanos altamente cualificados en el trabajo socioeducativo con este colectivo.

El tiempo establecido para el trabajo fue de un trimestre en la sede de la Fundación, y de otros tres meses en los centros educativos. El trabajo comenzó con

el acercamiento y análisis de necesidades de las familias participantes. A partir de este análisis se ajustaron las actividades a realizar con las mismas. Concretamente, se establecieron, teniendo en cuenta el horario familiar, sesiones de dos horas semanales, durante el trimestre de trabajo.

Por otro lado, teniendo en cuenta las características de este colectivo, la metodología utilizada fue siempre activa y participativa. Intentamos con ello establecer una forma de aprendizaje dialógico entre los distintos participantes (profesorado, Secretariado Gitano, familias, y alumnado). Un proceso como éste implica una transformación en el contexto social del alumnado mediante el aumento de las interacciones educativas en los diversos espacios en los que se desenvuelven (Flecha y Soler, 2013).

En lo que respecta a los contenidos a trabajar, consideramos este un elemento esencial de este primer proyecto, por lo que intentamos que los mismos fuesen del mayor interés posible para las familias. En este sentido, el proyecto se desarrolló a lo largo de las siguientes fases:

1ª Fase: determinando los contenidos a abordar

El objetivo de esta fase es doble. Por una parte, trabajamos con las familias la importancia de la escolarización de sus hijos y de su papel clave en el éxito académico de los escolares; y por otra, exploramos cuáles eran los recursos socioculturales de esas familias para convertirlos en fondos de conocimiento familiar.

Es importante partir de las condiciones socioculturales de las familias gitanas, para poder interpretar sus discursos y ajustar la propuesta de intervención a los mismos. Igualmente, tal contexto y circunstancias en las que habitan las familias nos servirán en un futuro para centrar los ejemplos en las acciones de intervención sobre esa realidad concreta.

También, y de forma gradual, fuimos solicitando la participación de otros miembros de la comunidad educativa, tratando de ir tendiendo puentes entre la familia y la escuela, haciendo que profesores y padres fuesen partícipes de la metodología que se quiere desarrollar.

2ª Fase: Preparación de la intervención con las familias y el alumnado en los centros educativos

El avance en el trabajo con las familias nos permitió afrontar, justo aquí, la introducción de los Fondos de Conocimiento familiar en las aulas.

Como es lógico, trabajamos con el profesorado, primero en su formación y a propósito de lo que supone la incorporación de los Fondos de Conocimiento en el currículo escolar (finalidad, resultados esperables...) para, a continuación, diseñar de forma conjunta las actividades a realizar con todo el alumnado implicando también a las familias. Recurrimos, por ello, al uso de historias de vida, indagando en la realidad de las familias desde la perspectiva del alumnado.

Una vez realizado este trabajo con familias, alumnado y centros educativos, planeamos desarrollar una tercera fase, que implicará la presentación del proyecto en los centros. El objetivo de esta fase es activar la intervención con la participación directa de las familias en las aulas. A partir de los datos recogidos e incorporados al currículo, se organizarán sesiones con las familias en el aula, abriéndose así un espacio de diálogo e intercambio de experiencias entre familias, profesores y alumnos.

En definitiva, de lo que se trata es de utilizar el enfoque de los Fondos de Conocimiento de las familias gitanas como base para el diseño de propuestas educativas inclusivas que favorezcan el éxito de sus hijos en la escuela. Para ello será necesario el trabajo colaborativo entre familia, escuela y comunidad, aquí representada en la Fundación Secretariado Gitano.

5. CONCLUSIONES

Los estudios teóricos sobre los Fondos de Conocimiento de las comunidades en riesgo de exclusión social sitúan a este enfoque como un modelo idóneo para el trabajo con familias que muestran bajos niveles de participación e implicación en la educación de sus hijos. Esto se debe, fundamentalmente, a su carácter inclusivo y al énfasis en la mejora del desempeño del alumnado, más allá de su procedencia, étnica, religiosa o social. Así, teniendo en cuenta la situación actual que afronta la población gitana en lo social y en lo educativo, estimamos oportuno establecer una conexión entre la citada teoría y este grupo, pensando en el diseño de un programa de intervención socioeducativa que permita el acercamiento familias-centros educativos.

Consideramos acertado este alineamiento puesto que se trata de una orientación teórica que parte de un concepto dinámico de cultura como premisa para que todas las familias, independientemente de las esferas sociales a las que pertenezcan, sean reconocidas como agentes activos portadores de fondos amplios de experiencia que les permitan aportar capital cultural válido para la escuela.

Por otra parte, entendemos que esta perspectiva servirá para trabajar con las familias gitanas, pues desde estudios previos, sabemos que uno de sus principales problemas tiene que ver con un pobre rendimiento académico y una falta de motivación hacia las tareas en sus hijos e hijas, que se manifiesta en los elevados niveles de absentismo. En la situación existente confluyen las preconcepciones mutuas entre payos y gitanos, junto a unos apreciables niveles de rigidez institucional. Por ello, un punto clave a considerar es que tanto el aumento en la motivación por la participación, como el reconocimiento de los padres/madres como agentes portadores de saberes susceptibles de ser incorporados en la escuela, permitirá la mejora en los resultados académicos del alumnado.

Estamos ante un enfoque que se ha demostrado bastante efectivo con familias latinas en EE. UU. Ahora pretendemos valorar su grado de pertinencia y relevancia para el caso de familias gitanas en nuestro país. Hablamos, en cualquier caso, de

una perspectiva que abarca temas amplios y poblaciones diversas, por lo que hemos de saber gestionar incertidumbres en su recorrido. Al final, de lo que se trata es de incorporar, gradualmente, los recursos culturales de las familias gitanas a fin de que sea posible un trabajo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la actualidad, tras haber iniciado la aplicación de modo experimental en tres Centros de Educación Infantil y Primaria, nos encontramos en la fase de presentación de los relatos de vida de madres y abuelas en los diferentes centros participantes. Entendemos este proceso como punto de partida para que los/as docentes se familiaricen con el enfoque y comiencen a trabajar de manera autónoma con el mismo, en el momento de diseñar las actividades escolares.

Nuestra intención es seguir trabajando en esta línea, con la colaboración de la Fundación Secretariado Gitano, las familias y las instituciones educativas, concretamente en la detección de los Fondos de Conocimiento familiares, para su posterior incorporación en forma de contenidos curriculares en las aulas. Para ello, será fundamental activar un plan de formación del profesorado para que ellos mismos indaguen en las posibilidades de los Fondos de Conocimiento familiares como herramienta educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, J. (2016). La «Roma Response» al Modelo Reproductorista. La Educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163. doi: 10.17583/rise.2016.2091.
- Arriaga, M., Gómez, A. y Elboj, C. (2004). Posibilidades para la comunidad gitana en el mercado laboral del Estado Español. Mercado de trabajo y mundo gitano. *Lan Harremak. Revista de Relaciones Laborales*, 11, 65-79.
- Bagnoli, A. (2004). Researching identities with multi-method autobiographies. *Sociological Research Online*, 9(2), 1-22.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570, doi: 10.1177/1468794109343625.
- Bernal, A. (2015). La educación familiar: ¿un soporte efectivo en el rendimiento de los hijos? En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 85-101). Madrid: Editorial Síntesis.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travelers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52, 47-64. doi: 10.1111/j.1467-8527.2004.00254.x.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. París: Editions de Minuit.
- Broker, L. (2003). Learning how to learn. Parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 117-128. doi: 10.1080/09669760304703.

- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En J. L. Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Cernadas Ríos, F., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. doi: dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *El Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46, 357-367. doi: 10.1016/j.ijer.2007.06.001.
- Dauber, L. y Epstein, J. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. En N. Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society* (pp. 53-73). New York: State University of New York Press.
- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532. doi: 10.1080/01411920500148713.
- Department for Education and Skills. DfES. (2004). *Science & Innovation Investment Framework 2004 - 2014*. Norwich-UK: The Stationery Office.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida. Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211.
- Etxeberria, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(3), 301-321. doi: 10.4471/remie.2012.16.
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

- Fundación Secretariado Gitano. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIIE/Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *Guía para Trabajar con Familias Gitanas el Éxito Escolar de sus Hijos e Hijas. Una propuesta metodológica transnacional para profesionales*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- García Pastor, B. (2009). «Ser gitano» fuera y dentro de la escuela. *Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Garreta, J. (Coord.). (2017). *Familias y escuela. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Taylor & Francis Group.
- González-Piendra, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 247-258.
- Grant, B. K. y Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hill, E. H. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. doi: 10.1016/j.tate.2010.11.005.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643 .
- Lalueza, J., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la casa de Shere Rom. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 185-194). Barcelona: Graó.
- Lalueza, J., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130, doi: 10.1174/113564001316901694.
- Lee, J. y Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Liégois, J. P. (1998). *Minoría y escolaridad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Centre de Recherches Tsiganes / Presencia gitana.
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. doi: 10.1080/00220272.2016.1247913.
- Loizos, S. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229. doi: 10.1174/113564006779173037.

- López de la Nieta, M. (2011). La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo? En M. Laparra (Coord.), *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007* (pp. 73-114). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Lorenzo, M., Godás, A. y Santos Rego M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253. doi: dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074.
- Martínez, R. A., Rodríguez, B., y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- McIntyre, E., Kyle, D., y Rightmyer, E. (2005). Los Fondos de Conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195. doi: 10.1174/1135640054192856.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Datos y cifras, curso escolar 2006/2007*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moll, L. y González, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- Ríos-Aguilar, C., Kiyama, J., Gravitt y Moll, L. (2011). Funds of Knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining Funds of Knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163-184.
- Roma Education Fund. (2010). *Annual Report 2010*. Budapest: Roma Education Fund.
- Sanders, M. G. y Sheldon S. B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Santos Rego, M. A., (Dir.) (2014). *Programa ECO-FA-SE*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Santos Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205. doi: 10.1174/113564012804932128.
- Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación*, 30, 9-30. doi: 10.15581/004.30.9-30.
- Torio, S., Pena, J. V., Rodríguez, M. C., Fernández, C. y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. doi: 10.6018/analesps.31.2.171131 .

- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican household. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 313-335. doi: 10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v.
- Vygotsky, L. (1977). The Development of Higher Psychological Functions. *Soviet Psychology*, 15(3), 60-73.
- Wolf, E. (1966). *Peasants*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race ethnicity and education*, 8(1), 69-91. Doi: 10.1080/1361332052000341006.
- Zipin, L. (2009). Dark Funds of Knowledge, deep Funds of Pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: studies in the cultural politics of Education*, 30(3), 317-331. doi: 10.1080/01596300903037044.

